

пологизм, аксиологизм. Но пока открытым остается вопрос о духовности, он обсуждается в широких педагогических кругах, но пока остается светской духовностью, хотя имеются некоторые попытки сближения духовности светской и религиозной.

Библиографический список

1. Демков М.И. Курс педагогики. Пг., 1915.
2. Демков М.И. Начальная педагогика для учащихся в народных школах. М., 1913.
3. Медынский Е.Н. Классовая борьба и воспитание. М.–Л., 1931.
4. Покровский М. Экономический материализм. Ярославль, 1925.
5. Шмидт К. История педагогики. 1890. Т. I.

М.К. Рункова (Саранск)

Теоретико-методологические основы процесса обучения в высшей школе

В Законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» определена принципиально новая концепция развития высшего профессионального образования, цели и задачи которой требуют коренного обновления образовательного процесса, поиска новых принципов и критериев структурирования содержания образования, разработки и внедрения инновационных педагогических технологий, форм и методов обучения.

Однако, как показывает практика, высшая профессиональная школа медленно отрабатывает новые направления и сдерживает их введение в педагогическую деятельность. Идут острые дискуссии относительно целей образования в высшей школе, определения понятий «воспитание», «формирование», «становление», «развитие», «подготовка», «обучение», о соотношении биологического и социального в формировании и развитии личности специалиста, о перспективах развития педагогической науки, сводят ее либо к прикладной философии, либо к экспериментальной педагогике, свободной от политики и философии, либо ее отсутствие как таковой.

По нашему глубокому убеждению, все три суждения глубоко ошибочны, что сдерживает не только развитие самой педагогической науки и разработки ее фундаментальных направлений, но и поиск инновационных педагогических технологий. Как показывают наши исследования, посвященные проблемам издержек учебного процесса

в высшей школе, из 120 преподавателей только 9 % владеют общей методологией процесса обучения; 21 – специальной методологией; 32 – прикладной методологией; принципами оперативной коррекции содержания образования владеют 37 % преподавателей; 39 % затрудняются решать педагогические проблемы и ситуации, складывающиеся в ходе учебно-научно-исследовательской деятельности; 48 не умеют вводить в образовательный процесс инновационные педагогические технологии; 87 не владеют психологическими знаниями; 63 не умеют методически грамотно оснащать процесс обучения; 69 % не владеют принципами и критериями отбора содержания образования и введения в него новых научных знаний.

Прослеживается снижение доли гуманитарной, социально-экономической, математической и общей естественнонаучной составляющих высшего профессионального образования в сравнении с требованиями Государственного образовательного стандарта ОС ВПО. Замечено также неправомерное повышение доли общепрофессиональной и, особенно, специальной подготовки, исключение из системы наук дисциплин по выбору, принижение роли и значения научно-исследовательской работы студентов и т. д.

Все вместе взятое побуждает к возникновению противоречий, выражающихся:

- в несоответствии уровня фундаментальной подготовки специалистов уровню востребованности знаний по развитию техники и технологических процессов производства;
- в степени наполненности и направленности содержания университетского образования;
- в степени конвертируемости специалистов на рынке профессий;
- в уровне удовлетворения потребностей и притязаний личности обучаемого в новых и дополнительных перспективных знаниях;
- в отсутствии прогнозов и моделей перспективных специализаций по остродефицитным направлениям и специальностям.

Вычлененные противоречия вызваны, прежде всего, тем, что фундаментальная подготовка в вузах по блокам специальностей и направлениям четко не отражает сущность общепрофессиональной подготовки. Анализ системы наук и дополнительных образовательных программ по факультетам и кафедрам показывает отсутствие сквозной фундаментализации в содержании общей, частной и прикладной методологии, что легко подтверждается исключением истории науки и методов ее познания, изучения истории культуры, истории людей и идей, истории искусства и ремесел, истории мира, истории судеб и верований, гражданской и политической истории, истории методов исследо-

вания науки и самопознания общества, философии мира, теории интеллекта, теории личностей, эгосоциальной психологии и т. д. Очевиден низкий уровень овладения иностранными языками – важнейшим элементом общемировой культуры. Полностью игнорируется риторика, документоведение, каллиграфия, основы информационно-коммуникативных и символическо-структурных знаний, этических норм и правил, принятых в обществе.

Слабо развиваются фундаментальные исследования отдельных теоретических положений, которые зачастую не проверяются в эксперименте, в связи с чем теоретические обобщения в большей мере о сущности объекта, об отношениях и связях, существующих в нем не столь весомы. Результаты же отдельных научных обобщений, которые достаточно значимы, не включаются в структуру содержания образования уже имеющихся учебных планов и программ.

Научные изыскания и обобщения отдельных ученых не включаются, а порой и не вписываются в профессиональное образование получаемой специальности, что ведет к невостребованности обобщенных научных знаний: как в учебном процессе высшей школы, так и в многообразии будущей профессиональной деятельности. Последнее сдерживает взаимодействие науки и практики, снижает мотивацию обучения, и не случайно уровень удовлетворения социального заказа составляет 53 %, не говоря уже о его профессионально-прикладной направленности, где процент еще ниже (43 %).

Новые цивилизованные вызовы закономерно требуют разработки принципиально новых педагогических технологий. К числу их мы относим: технологии развивающего и личностно-ориентированного обучения; технологии адаптирующей педагогики и коллективно-творческой деятельности; технологии интенсивного обучения; технологии «индивидуальной траектории» восхождения; технологии уровневой индивидуализации и дифференциации; технологии программированного обучения; технологии схемных и знаковых моделей; перспективно-опережающие технологии; интегрированные и блочно-модульные технологии; дистанционные и «вахтовые», ТУР-технологии, УДЕ (укрупненных дидактических единиц); системы «открытого» обучения; обучение в малых группах; дистанционное и проектное обучение, гипертекстовая технология и др.

Каждая педагогическая технология преследует одинаковые цели (дать определенный уровень знаний), но их методологическая композиция и содержательная направленность отличаются по направленности и наполненности образования.

Вместе с тем, инновационные образовательные технологии обязательно облекаются в специфические нестандартные инновационные

формы обучения. Это лекции: проблемные, проблемно-методологические, системно-методологические, концептуально-методологические, лекции «экспромт», лекции «парадоксы» и т. д.; семинары всех типов: беседы, доклады и сообщения, содоклады и защита рефератов, диспуты, семинары-исследования, проектирования и моделирования, семинары-практикумы; семинары «открытых мыслей и свободных суждений»; релейные (финишные) занятия; семинары интеллектуального развития; деловые игры; занятия по типу «изобретения», «погружения» и «восхождения».

Особо следует вычленять в них: общеметодологическую, дидактическую и структурно-композиционную части.

Общеметодологические и дидактические знания должны быть максимально концептуальными, не подверженными конъюнктурным изменениям, должны помогать студентам осуществлять переход от сформированных знаний к выработке критического мышления, методологического и научно-методического осмысливания сущности изучаемого, введения альтернативных точек зрения на одни и те же проблемы, не допускать схематизма в методическом структурировании лекций, семинаров и других нетрадиционных форм обучения. В этом плане опыт имеется на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева» (см. учебное пособие «Развитие нетрадиционных форм обучения». Саранск, 2001).

Деятельность педагога высшей школы разворачивается на материале конкретной, бесконечно разнообразной, тающей неожиданности ситуации. Часто он не всегда способен все взвесить и предусмотреть, а поэтому должен быть готовым быстро принять решение, изменить структуру, ход занятия, вид учебной деятельности, чтобы достичь намеченного результата.

Творчески работающий педагог – это исследователь, экспериментатор, психолог и созидатель. А.С.Макаренко утверждал, что ученики простят своим педагогам и строгость, и сухость, и даже придиричивость, но не простят плохого знания предмета. Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, педагогу необходимо понимать закономерности образовательного процесса, его глубинные основания и механизмы. Это позволит педагогу самостоятельно разрабатывать свою методологию, методику и структуру форм обучения.